Тема проекта:

Системный подход к формированию базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью

**1 Обоснование проекта**

За последние десятилетия отмечается изменение структуры обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях по степени психического недоразвития и характеру сочетающихся с ним нарушений психической сферы. Так, увеличивается численность учащихся с умеренной умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра, речи, нарушениями поведения и др.

Реализация новой концепции развития специального (коррекционного) образования предусматривает введение специальных образовательных стандартов, содержание которых должно отражать потребности обучающихся и соответствовать современным требованиям к условиям их социализации и социальной адаптации.

Актуальность проекта связана с введением в 2016 году Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (далее Стандарта), предусматривающим разработку образовательным учреждением программы по формированию базовых учебных действий (далее – БУД). Формирование БУД у школьника с умственной отсталостью направлено на становление его как субъекта учебной деятельности, которая обеспечивает одно из направлений его подготовки к самостоятельной жизни в обществе и овладения доступными видами профильного труда.

Согласно стандарту формирование у учащихся БУД должно осуществляться в разных видах учебной и внеурочной деятельности, а также коррекционной работе. Это предполагает определенные изменения в сложившихся формах организации и содержании учебно-воспитательной работы, а также психолого-педагогического сопровождения учащихся. Вместе с тем, в настоящее время пока очень мало публикаций, посвященных структуре, содержанию и формированию БУД у учащихся с нарушением интеллекта.

Методологической основой программы формирования базовых учебных действий по стандарту являются деятельностный и дифференцированный подходы. Их реализация предполагает, что БУД как составляющие структуры учебной деятельности формируются в специально проектируемых ситуациях с учетом типологических особенностей умственно отсталых учащихся. Вместе с тем, важнейшим условием эффективности программы является обеспечение взаимосвязи между всеми направлениями работы по формированию БУД на основе общих принципов, методов и алгоритмов, а также единых критериев и показателей оценки их сформированности. Кроме того, следует учитывать структуру и уровневое строение БУД, а также особенности нарушений психических функций у детей для осуществления коррекционно-развивающей работы.

Таким образом, организация работы по формированию БУД должна выстраиваться на основе системного подхода. Он соответствует системному строению, как самих БУД, так и деятельности в целом. Его реализация предполагается на разных этапах работы: диагностическом, проектировании и внедрении программ, а также анализе достигнутых результатов.

***Нормативно-правовое обеспечение инновационной деятельности*** по разработке и реализации проекта включает:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Приказ Министерства образования и науки РФ «От утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

4. Приказ министерства образования и науки Краснодарского края от 13.02.2015 г. № 563 «Об утверждении Положения об образовательном Форуме Краснодарского края «Инновационный поиск»

***Значимость темы проекта для образовательного учреждения*** определяется:

1) необходимостью создания условий для введения Стандарта в сентябре 2015 г.

2) включением государственного бюджетного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья школы-интерната № 15 VIII вида Краснодарского края в список пилотных школ по апробации ФГОС ОВЗ;

3) отсутствием в настоящее время методических рекомендаций и разъяснений по разработке и реализации программы формирования базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью;

4) недостаточным пониманием педагогами особенностей работы по формированию базовых учебных действий у детей.

***Значимость проекта для развития системы образования Краснодарского края*** связана, на наш взгляд, с тем, что полученные в ходе его реализации результаты могут быть использованы для разработки методических рекомендаций по введению Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью в специальных (коррекционных) образовательных учреждений региона, а также разработки реализации программы формирования базовых учебных действий.

**Объект исследования:** базовые учебные действия у обучающихся с умственной отсталостью.

**Предмет исследования:** формирование базовых учебных действий у младших школьников с легкой умственной отсталостью на основе системного подхода.

**Цель исследования:** реализовать системный подход в диагностике и направлениях коррекционно-развивающей работы по формированию базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью.

**Гипотеза исследования** основывается на предположении, что реализация системного подхода в организации работы по формированию базовых учебных действий позволяет обеспечить их положительную динамику у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

**Задачи исследования:**

1. Представить методологическое обоснование использованию системного подхода к формированию базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью.

2. Отобрать диагностические методики и методы формирования базовых учебных действий у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

3. Разработать форму мониторинга сформированности базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью.

4. На основе системного подхода разработать и апробировать программу формирования базовых учебных действий у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

**2 Методологическая основа проекта**

Методологическую основу проекта составляют, дифференцированный и деятельностный подходы, являющиеся теоретическим базисом Стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также системный подход, обеспечивающий, на наш взгляд, эффективность работы по формированию базовых учебных действий у школьников.

Принцип *дифференциации обучения* является основополагающим для отечественного специального образования, организация которого осуществляется с учетом типологических особенностей каждой категории обучающихся с ОВЗ. В ФГОС обучающихся с ОВЗ дифференцированный подход представлен в разноуровневости и вариативности (варианты «А», «Б», «С», «Д») содержания стандарта, разрабатываемого для каждой категории детей с ОВЗ. Кроме того, для разных вариантов стандарта предусматриваются разные формы организации обучения: от совместного (инклюзивного) обучения со сверстниками без нарушений развития до обучения в специальных (коррекционных) образовательных организациях.

В специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся с легкой умственной отсталостью используется также внутриклассная дифференциация в соответствии с типологическими группами по уровню освоения образовательной программы, выделенными В.В. Воронковой.

*Деятельностный* подход декларируется в стандартах признанием обучения и воспитания как единого процесса организации познавательной, речевой и предметно-практической деятельности обучающихся с ОВЗ, обеспечивающего овладение ими содержанием образования (системой знаний, опытом разнообразной деятельности и эмоционально-личностного отношения к окружающему социальному и природному миру). Деятельностная основа разработанных для обучающихся с ОВЗ стандартов методологически соответствует действующему с 2010 года Федеральному государственному образовательному стандарту начального основного образования и способствует выстраиванию единого образовательного пространства на общих теоретических подходах. Примером этого является включение в структуру адаптированной основной образовательной программы раздела по формированию универсальных учебных действий (для обучающихся с умственной отсталостью – базовых учебных действий).

В соответствии с разработанной группой авторов (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.) концепцией развития универсальных учебных действий, содержание учебных предметов и образовательных технологий должны выстраиваться с ориентацией на формирование системы общеучебных умений, обеспечивающих успешность обучения школьников[4]. Согласно этой концепции учебная деятельность представляет собой целостную систему, в которой формирование каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий и особенностями психического развития детей.

Так как имеющиеся у многих детей с ОВЗ эмоционально-волевые и когнитивные нарушения обусловливают значительные трудности формирования структуры учебной деятельности, составляющие ее компоненты (учебная мотивация, общеучебные и общетрудовые умения) были всегда объектом коррекционно-развивающей работы в специальном образовании[3,5].

В понятии общеучебное умение или универсальное учебное действие авторами концепции выделяется еще очень важный аспект – его *ориентированность на успешную социальную адаптацию за счет формирования жизненно важных компетенций*[2].

Такой подход полностью соответствует целям и задачам специального образования с его направленностью на максимальную социальную адаптацию выпускника [5]. Так, очевидно, что круг знаний, умений, жизненных компетенций выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений не может ограничиваться только теми, которые сформировались у них в период обучения в школе. Этот круг постоянно расширяется в процессе их дальнейшей социализации, приспособления к условиям постоянно изменяющейся среды жизнедеятельности. Поэтому содержание, технологии и специальные условия образования обучающихся с ОВЗ должны обеспечить формирование у них способностей к дальнейшей социализации и социальной адаптации.

В этом смысле *базовые учебные действия могут рассматриваться как условие и как предпосылка формирования различных жизненных компетенций, конкретных способов поведения, обеспечивающих социальную (в т. ч. социально-бытовую) ориентировку*. Соответственно от степени их сформированности у выпускника коррекционной школы зависит успешность овладения в дальнейшем новыми видами деятельности и необходимыми для социальной адаптации компетенциями.

В исследованиях Е.Г. Еременко и его сотрудников показано, что в условиях специально организованного обучения познавательные и регулятивные способности школьников с легкой умственной отсталостью развиваются. Уже на пятом и шестом годах обучения дети могут дифференцировать сходные по внешнему виду предметы; выполнять действия сравнения, анализа, классификации и обобщения в пределах своих возможностей; понимать содержание картин и литературных текстов [5].

Структура базовых учебных действий включает:

- формирование мотивационного компонента учебной деятельности;

- овладение комплексом базовых учебных действий, составляющих операционный компонент учебной деятельности;

- развитие умений принимать цель и готовый план деятельности, планировать знакомую деятельность, контролировать и оценивать ее результаты в опоре на организационную помощь педагога.

Согласно концепции стандарта на протяжении всего обучения проводится целенаправленная работа по формированию учебной деятельности, в которой особое внимание уделяется развитию и коррекции мотивационного и операционного компонентов учебной деятельности, т.к. они во многом определяют уровень ее сформированности и успешность обучения школьника.

В качестве базовых учебных действий рассматриваются операционные, мотивационные, целевые и оценочные. Функции базовых учебных действий: обеспечение успешности (эффективности) изучения содержания любой предметной области; реализация преемственности обучения на всех ступенях образования; формирование готовности школьника с умственной отсталостью к дальнейшему профессиональному образованию; обеспечение целостности развития личности обучающегося. Базовые учебные действия, формируемые у младших школьников, обеспечивают, с одной стороны, успешное начало школьного обучения и осознанное отношение к обучению, с другой – составляют основу формирования в старших классах более сложных действий, которые содействуют дальнейшему становлению ученика как субъекта осознанной активной учебной деятельности на доступном для него уровне.

Программа БУД строится на основе деятельностного подхода к обучению и позволяет реализовывать коррекционно-развивающий потенциал образования школьников с умственно отсталостью. Как и в других вариантах стандарта, предназначенного для различных категорий обучающихся с ОВЗ, в ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью выделяются четыре группы базовых учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные.

Умение использовать все группы действий в различных образовательных ситуациях является показателем их сформированности. В процессе обучения предполагается осуществление мониторинга всех групп базовых учебных действий, который будет отражать индивидуальные достижения обучающихся и позволит делать выводы об эффективности проводимой в этом направлении работы.

Балльная система оценки позволяет объективно оценить промежуточные и итоговые достижения каждого учащегося в овладении конкретными учебными действиями, получить общую картину сформированности учебных действий у всех учащихся, и на этой основе осуществить корректировку процесса их формирования на протяжении всего времени обучения. Сформированность учебных действий может соответственно оцениваться по таким критериям, как степень самостоятельности ученика в их применении, мера усвоения (степень развернутости, уровень выполнения), обобщенность, разумность, осознанность, временные показатели выполнения.

Реализация деятельностного подхода в содержании специального (коррекционного) образования, в том числе в его направленности на формирование универсальных (базовых) учебных действий, обусловливает изменения в планировании и организации урока, использующихся методах и приемах обучения. Например, воспитательные и коррекционно-развивающие задачи урока могут формулироваться с обозначением конкретных видов личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных (базовых) учебных действий.

В ходе проектирования урока педагог определяет, каким образом (каким содержанием, методами, приемами, в каких учебных ситуациях) будут решаться поставленные задачи. При этом должны учитываться индивидуальные различия учащихся в способностях формирования учебных знаний и способов действия, что обусловливает использования технологий внутриклассной дифференциации и индивидуализации процесса обучения.

Заявленной методологической составляющей проекта является системный подход. «Системные» методы, представления и идеи (от греческого слова «система», означающее «целое, состоящее из частей»), которые характерны для работ К.Д. Ушинского, И.М. Сеченова, Л.С. Выготского и др., встречались на всём протяжении исторического развития психолого-педагогической науки. В 20-е – 30-е годы XX века впервые появляются «системные концепции», среди которых заметное место занимают «всеобщая организационная наука» А.А. Богданова и «общая теория систем» Л. Берталанфи. Под **«системой»** подразумевают такую совокупность связанных между собой элементов, в которой изменение состояния любого из них непременно вызывает функциональное изменение состояний других, находящихся во взаимодействии.

В специальной педагогике системный подход реализуется в анализе структуры дефекта, оценки роли внешних и внутренних факторов, влияющих на нарушение социализации и социальной адаптации, разработке коррекционных программ и программ комплексного сопровождения и т.д.

По мнению Е.И. Капланской, реализация системного подхода в обучении детей с умственной отсталостью включает следующие направления [2]:

- разработку программно-методического и дидактического базового обеспечения образовательного процесса;

- индивидуальное обеспечение детей со сложной структурой дефекта и детей-инвалидов необходимой организационной и учебно-методической поддержкой;

- информационное обеспечение о состоянии каждого ребенка для точной работы учителей и специалистов.

*Реализация системного подхода к формированию БУД* у обучающихся с умственной отсталостью, на наш взгляд, предполагает:

1. Определение направлений формирования БУД.

2. Разработку показателей и уровней сформированности БУД.

3. Отбор методов педагогической и психологической диагностики, а также разработку формы мониторинга сформированности БУД.

4. Определение методов и технологий, обеспечивающих формирование БУД у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

5. Разработку технологической карты урока с определением учебных ситуаций, обеспечивающих формирование БУД.

6. Разработку программы образовательного учреждения по формирования БУД.

7. Организацию взаимодействия педагогов и специалистов по формированию БУД у учащихся.

*Основная идея* предлагаемого инновационного продукта – показать эффективность системного подхода к формированию базовых учебных действий у школьников с легкой умственной отсталостью.

3. Механизм реализации проекта.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Задачи | Действия (наименование мероприятий) | Срок реализации | Полученный (ожидаемый) результат |
| Подготовительный этап, февраль-апрель 2015 г. | | | | |
| 1 | Повышение квалификации педагогов в вопросах диагностики и формировании БУД | Проведение семинаров для педагогов | Февраль – апрель  2015 г. | Повышение уровня профессиональной компетенции педагогов в вопросах формирования БУД у детей |
| 2 | Отбор диагностических методов и методик формирования БУД  у детей | Анализ литературы с целью выбора методов диагностики и технологий формирования БУД у детей с легкой умственной отсталостью | Февраль  2015 г. | Определение методов диагностики и технологий формирования БУД |
| № | Задачи | Действия (наименование мероприятий) | Срок реализации | Полученный (ожидаемый) результат |
| 3 | Разработка мониторинга сформированности БУД | Анализ критериев, показателей и уровней сформированности БУД, определение способа их оценки | Февраль  2015 г. | Подготовленный мониторинг сформированности БУД |
| 4 | Разработка проекта, определение критериев и показателей его эффективности | Определение объекта и предмета проектирования, определение цели и гипотезы исследования, разработка содержания проекта, критериев и показателей его эффективности | Апрель  2015 г. | Проект по реализации системного подхода к формированию БУД |
| 5 | Апробация комплекса заданий, направленных на формирование БУД  в учебной деятельности и коррекционной работе | Проведение занятий с детьми, отслеживание динамики формирования БУД | Апрель – май 2015 года | Предварительная оценка эффективности работы по формированию БУД |
| Основной этап. Разработка и апробация программы формирования БУД на основе системного подхода, август 2015 г. – май 2016 г. | | | | |
| 6 | Разработка новой структуры уроков с учетом решения задач по формированию БУД | Анализ отечественных исследований по формированию общеучебных умений у учащихся в учебном процессе | Июнь  2015 г. | Разработка технологической карты урока с определением учебных ситуаций, обеспечивающих формирование БУД |
| 7 | Разработка программы образовательного учреждения по формированию БУД | Анализ структуры программы формирования базовых учебных действий и разработка ее содержания | Август – сентябрь 2015 г. | Разработка программы образовательного учреждения по формирования БУД |
| 8 | Апробация программы формирования базовых учебных действий | Реализация направлений программы в урочной и внеурочной деятельности школьников, а в направлениях коррекционной работы | Сентябрь 2015 – май 2016 г. | Определение факторов, влияющих на успешность формирования БУД у учащихся в ходе реализации программы |
| 9 | Оценка уровня сформированности БУД в ходе реализации программы | Проведение мониторинга сформированности БУД | Май 2015 г. | Выявление динамики формирования БУД |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Этап обобщения и распространения инновационного опыта | | | | |
| № | Задачи | Действия (наименование мероприятий) | Срок реализации | Полученный (ожидаемый) результат |
| 10 | Обобщение опыта | Анализ результатов работы по реализации системного подхода к формированию БУД у младших школьников с умственной отсталостью | Май - июнь 2015 г. | Методические рекомендации по реализации системного подхода к формированию БУД у школьников с умственной отсталостью |
| 11 | Распространение опыта | Проведение семинаров на базе образовательного учреждения для педагогов других коррекционных школ | Август  2016 г. |  |

Как видно из графика работы, объем выполненных работ по указанным пунктам в настоящее время составляет около 45 % (подготовительный этап).

Ниже представлены целевые критерии и показатели (индикаторы) проекта.

1. Критерий: кадровое обеспечение.

1.1 Показатели:

- повышение уровня профессиональных компетенций педагогов в вопросах формирования БУД у школьников с умственной отсталостью;

- организация взаимодействия педагогов и специалистов по формированию БУД у учащихся.

2. Критерий: отбор диагностического инструментария и коррекционно-развивающих технологий.

2.1 Показатели:

- отобраны методы педагогической и психологической диагностики сформированности БУД;

- разработана форма мониторинга сформированности БУД;

- определены методы и технологии, обеспечивающие формирование БУД у обучающихся с легкой умственной отсталостью;

- разработаны технологические карты урока с определением учебных ситуаций, обеспечивающих формирование БУД.

3. Критерий: разработка программы образовательного учреждения по формирования БУД.

4. Критерий: наличие положительной динамики формирования базовых учебных действий в ходе реализации проекта.

4.1 Показатели:

- положительная динамика наблюдается посредством стандартизированного наблюдения;

- положительная динамика отмечается посредством использования экспериментально-психологических методик.

**3 Используемые диагностические методы и методики, позволяющие оценить эффективность проекта**

При определении подходов к осуществлению оценки результатов рекомендуется опираться на следующие принципы:

1. дифференциации оценки достижений с учетом типологических и индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью;
2. динамичности оценки достижений, предполагающей изучение изменений психического и социального развития, индивидуальных способностей и возможностей обучающихся;
3. единства параметров, критериев и инструментария оценки достижений в освоении содержания образовательной программы, что сможет обеспечить объективность оценки в разных образовательных организациях. Для этого необходимым является создание методического обеспечения (описание диагностических материалов, процедур их применения, сбора, формализации, обработки, обобщения и представления полученных данных) процесса осуществления оценки достижений обучающихся.

В практике изучения учащихся отбирается минимально возможное количество наиболее информативных и репрезентативных показателей. Это: сознательность познавательной деятельности учащихся; уровень развития у них обобщения и абстрагирования; темп познавательных действий; динамичность познавательных процессов; уровень самостоятельности; обученность; обучаемость; учебная работоспособность.

Показатель сознательности познавательной деятельности дает возможность определить уровень понимания учащимися содержания обращенной к ним речи (объяснений, указаний, рассказа, вопросов, наблюдений и др.). Главным критерием здесь выступает соотношение между прямым отражением действительности в виде ее копирования и аналитическим восприятием с проникновением в суть предметов и явлений.

Данные по другому показателю – уровень развития обобщения и абстрагирования – позволяют определить степень выраженности и специфические признаки главного симптома умственной отсталости – недоразвития высших познавательных процессов. Рассматривается степень сформированности у учащихся приемов построения обобщающих действий, способность их:

а) видеть и словесно передавать общее в единичном;

б) устанавливать и словесно передавать общее в совокупности предметов и явлений;

в) объединять предметы в одну группу по общим признакам, и абстрагироваться от объектов, которые их не имеют;

г) переходить от низшего к высшему уровню обобщений;

д) делать обобщающие выводы из конкретных фактов, определять главное в потоке поступающей информации.

Показатель темпа познавательной деятельности позволяет выяснить, с какой скоростью протекает у учащихся учебная деятельность: восприятие и осознание учебного материала, выполнение ручных операций, решение умственных задач, выполнение практических заданий.

Показатель динамичности рассматривается как способность к видоизменению, перестройке усвоенных знаний и способов действий в соответствии с новыми потребностями и в разных условиях деятельности. Исследования по этому показателю дают возможность установить меру проявления свойственной учащимся инертности психических процессов.

Критерий самостоятельности необходим в связи с недостаточным развитием у учащихся этого качества. Она определяется путем учета количества работы, выполненной учащимся без помощи извне.

Существенным показателем развития учащихся является их обучаемость, т. е. то, как они поддаются обучению. Критерием обучаемости служит количество помощи («уроков»), необходимых для усвоения изучаемых знаний или способов действий.

Показатель – учебная работоспособность учащихся – включается в программу исследований в связи с наличием у них нарушения её динамики.

Все названные показатели отражают наиболее существенные стороны учебной деятельности учащихся. Вместе с тем они также указывают на объекты приложения усилий, направленных на коррекцию недостатков в развитии этих детей.

В исследовании сформированности структуры учебной деятельности в олигофренопедагогике используются общеизвестные педагогические и психологические методы и методики: наблюдение, беседу, различные виды психолого-педагогического эксперимента, анализ продуктов деятельности учащихся, социологические методики (опрос, интервью, анкетирование, рейтинг, самооценка, социометрия и др.).

Таким образом, для диагностика базовых учебных действий у учащихся можно использовать комплекс педагогических и психолого-педагогических методов исследования.

В качестве предмета исследования нами были выбраны определенные виды регулятивных и базовых учебных действий. На констатирующем этапе исследования нами оценивался уровень сформированности умений:

1) принимать и сохранять цели и задачи решения учебных и практических задач;

2) осознанно действовать на основе разных видов инструкций для решения практических и учебных задач;

3) осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;

4) осуществлять самооценку и самоконтроль в деятельности, адекватно реагировать на внешний контроль и оценку, корректировать в соответствии с ней свою деятельность;

5) дифференцированно воспринимать временные и пространственные отношения;

6) использовать логические действия на наглядном и доступном вербальном материале в соответствии с индивидуальными возможностями.

Оценка уровня сформированности этих базовых учебных действий осуществлялась посредством метода педагогического наблюдения в соответствии с вышеуказанными показателями, а также методик экспериментально-психологического исследования, рекомендованных для диагностики школьников с нарушениями интеллекта.

Свойства действий, подлежащие оценке, включают: уровень (форму) выполнения действия, полноту (развернутость), разумность, сознательность (осознанность), обобщенность, критичность и освоенность [1].

Анализ происхождения и развития базовых учебных действий, особенностей их функционирования позволяет установить их взаимозависимость и взаимообусловленность, прямо вытекающие из активно-деятельностной природы развития психологических новообразований.

В педагогической практике метод наблюдения является одним из важнейших методов оценивания результатов обученности и развития учащихся. Опыт психолого-педагогических исследований показывает, что наблюдение позволяет дать целостное представление о таком сложном явлении как формирующаяся учебная деятельность.

Поведение и деятельность учащихся оцениваются по системе показателей, характеризующих уровень сформированности видов базовых учебных действий.

Для оценки сформированности каждого действия рекомендуется использовать следующую систему оценки:

0 баллов – действие отсутствует, обучающийся не понимает его смысла, не включается в процесс выполнения вместе с учителем;

1 балл – смысл действия понимает, связывает с конкретной ситуацией, выполняет действие только по прямому указанию учителя, при необходимости требуется оказание помощи;

2 балла – преимущественно выполняет действие по указанию учителя, в отдельных ситуациях способен выполнить его самостоятельно;

3 балла – способен самостоятельно выполнять действие в определенных ситуациях, нередко допускает ошибки, которые исправляет по прямому указанию учителя;

4 балла способен самостоятельно применять действие, но иногда допускает ошибки, которые исправляет по замечанию учителя;

5 баллов ― самостоятельно применяет действие в любой ситуации.

Имея определенные показатели сформированности общеучебных умений у учащихся с разным уровнем обучаемости, можно было таким образом отследить динамику развития учащегося.

Исследование сформированности базовых учебных действий осуществлялось посредством наблюдения. Для более объективной оценки процесс ежедневного наблюдения и заполнения таблицы ограничивался пятью учащимися. Фамилии учащихся в таблице обозначались порядковыми номерами в соответствии со списком классного журнала. Таким образом, процесс наблюдения за учащимися всего класса осуществляется в течение нескольких дней.

Сформированность регулятивных и познавательных базовых учебных действий осуществлялась также с помощью различных психологических методик. Для исследования регулятивных умений нами была использована методика «Выкладывание узора из кубиков».

Методики экспериментально-психологического исследования

*1. Методика «Выкладывание узора из кубиков»*

Форма проведения:индивидуальная работа учащихся.

Описание задания: ребенку предлагается выложить фигуру из 4 и 9 конструктивных элементов по образцу. Для этого ему даются 16 квадратов. Каждая сторона квадрата может быть раскрашена в красный, белый и красно-белый (по диагонали квадрата) цвета. (Конструктивный элемент не совпадает с перцептивным элементом.)

Критерии и уровни оценивания: функциональный анализ направлен на оценивание ориентировочной, контрольной и исполнительной частей действия (П.Я. Гальперин, 2002).

В ориентировочной части оцениваются:

1) наличие ориентировки (анализирует ли ребенок образец, получаемый продукт, соотносит ли его с образцом), уровень которой определяется по следующим показателям:

I уровень – отсутствует ориентация на образец.

II уровень – соотнесение носит неорганизованный эпизодический характер, нет систематического соотнесения.

III уровень – началу выполнения действия предшествует тщательный анализ, и соотнесение осуществляется на протяжении выполнения задания.

2) характер ориентировки, оценивается по следующим уровням:

I уровень – развернутая с опорой на предмет – хаотическая.

II уровень – в отдельных частях развернута, в отдельных – свернута; ребенку не всегда удается организовать ориентировку.

III уровень – свернутая ориентировка – организованная.

3) уровни предвосхищения промежуточного результата:

I уровень – предвосхищения нет;

II уровень – в отдельных операциях;

III уровень – предвосхищение есть;

4) уровни предвосхищения конченого результата:

I уровень – предвосхищения нет;

II уровень – возникает к концу действия;

II уровень – предвосхищение конечного результата есть.

В исполнительной части оцениваются:

5) степень произвольности:

I уровень – хаотичные пробы и ошибки без учета и анализа результата и соотнесения с условиями выполнения действия;

II уровень – опора на план и средства, но не всегда адекватная, есть импульсивные реакции;

III уровень – произвольное выполнение действия в соответствии с планом.

В контрольной части оцениваются:

6.1. Степень произвольности контроля:

I уровень – хаотичный;

II уровень – эпизодический;

III уровень – в соответствии с планом контроля.

6.2. Наличие средств контроля и характер их использования:

I уровень – средств контроля нет;

II уровень – средства есть, но неэффективные;

III уровень – средства есть, применяются адекватно.

Структурный анализ основан на следующих критериях:

1. Принятие задачи (адекватность принятия задачи как цели, данной в определенных условиях, сохранение задачи и отношение к ней). Уровни выполнения этого действия:

I уровень – задача не принята, принята неадекватно; не сохранена;

II уровень – задача принята, сохранена, нет адекватной мотивации (интереса к заданию, желания выполнить), после безуспешных попыток ребенок теряет к ней интерес;

III уровень – задача принята, сохранена, вызывает интерес, мотивационно обеспечена.

2. Планирования, регламентирующее пооперациональное выполнение действия в соотнесении с определенными условиями, оценивается по следующим уровням:

I уровень – нет планирования;

II уровень – план есть, но не совсем адекватный или неадекватно используется;

III уровень – план есть, адекватно используется.

3. Контроль и коррекция:

I уровень – нет контроля и коррекции, контроль только по результату и ошибочен;

II уровень – есть адекватный контроль по результату, эпизодический предвосхищающий, коррекция запаздывающая, не всегда адекватная;

III уровень – адекватный контроль по результату, эпизодический по способу, коррекция иногда запаздывающая, но адекватная.

4. Оценка (констатация достижения поставленной цели или меры приближения к ней и причин неудачи, отношение к успеху и неудаче):

I уровень – оценка либо отсутствует, либо ошибочна;

II уровень – оценивается только достижение/недостижение результата, причины не всегда называются, часто называются неадекватно;

III уровень – адекватная оценка результата, эпизодически — меры приближения к цели, называются причины, но не всегда адекватно.

5. Отношение к успеху и неудаче:

I уровень – парадоксальная реакция либо реакция отсутствует;

II уровень – адекватная – на успех, неадекватная — на неудачу;

III уровень – адекватная – на успех и неудачу.

Для оценки сформированности познавательных действий мы использовали методику «Исключение четвертого лишнего предмета» и задание на сравнение (У.В. Ульенкова), направленные на изучение структуры логического мышления как мыслительной деятельности в единстве ее компонентов: операционального, мотивационного (наличие и стойкость интереса к заданию), динамического (работоспособность в течение выполнения задания, характер деятельности) и регулятивного (степень полноты принятия задания, самостоятельность выполнения задания, особенности регуляции деятельности).

*2. Методика «Четвертый лишний»*

Ребенку показывают карточки, заранее расположенные в порядке возрастающей трудности.

Инструкция дается на примере одной, самой легкой карточки. Ребенку говорят: «Вот здесь на каждой карточке изображено по четыре предмета. Три из них между собой сходны, и их можно назвать одним названием, а четвертый предмет к ним не подходит. Ты должен сказать, какой предмет не подходит (или какой надо исключить) и как можно назвать остальные три». Далее экспериментатор разбирает с ребенком первую карточку: вместе с ним дает обозначение трем обобщаемым предметам и объяснение тому, почему следует исключить четвертый предмет. Против номера карточки в протоколе записывается название предмета, который ребенок считает нужным исключить, а в соседнем столбце — его объяснения и то слово, которым он назвал остальные три предмета. Если ответ ребенка неправилен и экспериментатор вынужден задать наводящий вопрос, то записывается и вопрос экспериментатора и ответ ребенка.

Ребенок должен синтезировать, т. е. найти обобщающее понятие для трех предметов из четырех изображенных, и исключить, т. е. выделить один, четвертый, не соответствующий общему понятию.

*3. Методика «Сравнение понятий».*

Методика применяется для исследования особенностей анализа и синтеза.

Экспериментатор заготавливает 6 – 7 пар слов, обозначающих подлежащие сравнению понятия. Задача состоит в том, чтобы сравнить понятия, входящие в соответствующие пары. Ниже представлены примеры пар слов-понятий, были использованы в эксперименте «сравнение понятий»:

|  |  |
| --- | --- |
| 1. Корова – лощадь.  2. Лыжи – коньки.  3. Трамвай – автобус.  4 Озеро – река.  5. Река – птица. | 6 Дождь – снег.  7. Поезд – самолет.  8 Ось – оса  9. Обман – ошибка.  10. Яблоко – вишня. |

В ходе проведения эксперимента ребенка просят ответить на вопросы о том, чем отличаются слова, представленные в парах. Все его ответы записываются. Экспериментатор выяснял у ребенка сначала, в чем сходство понятий, а затем в чем различие. Если ребенку не сразу была понятна задача, экспериментатор помогал ему сравнить слова в паре.

При оценке ответов учитывалось, удается ли детям выделить существенные признаки сходства и различия понятий. Неумение выделить эти признаки свидетельствовало о низком уровне обобщений.

Кроме того, обращалось внимание на то, выдерживает ли больной заданный ему план сравнения, или его мысль оказывается лишенной логической последовательности, отмечались персеверации. Учитывалось также изменение продуктивности процесса сравнения слов по мере их предъявления, что характеризовало уровень работоспособности.

Для оценки пространственных и временных представлений использовались диагностические пробы адаптированной Л.С. Цветковой к детскому возрасту методики нейропсихологического обследования «Проба Хэда» и «Слепые часы».

*4. Методика «Проба Хэда».*

Процедура проведения: экспериментатор и ребенок сидят напротив друг друга**.** Ребенку дается следующая инструкция: **«**То, что я буду делать правой рукой, ты будешь делать своей (прикоснуться) правой рукой, то, что я буду делать левой рукой, ты будешь делать своей (прикоснуться) левой рукой**».**

*5. Проба «Слепые часы»*

Процедура проведения: экспериментатор закрывает эталонный циферблат и просит ребенка сказать, сколько времени показывают стрелки на **«**слепых часах**».** При выраженных затруднениях эталон открывается для сравнения**.**

**4 Полученные результаты, доказанные диагностическими исследованиями**

4. 1 Определение исходного уровня сформированности БУД у школьников

Исследованием были охвачены 12 учащихся 3-го класса Государственного бюджетного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья школы-интерната № 15 VIII вида Краснодарского края.

По данным медицинского обследования у пяти школьников психическое недоразвитие балы преимущественно связано с наследственной отягощенностью и носило относительно равномерный, не осложненный характер. У других подростков умственная отсталость была связана с перинатальной патологией, что проявлялось в выраженной психической истощаемости, гиперактивности, импульсивности, эмоциональной неустойчивости.

Для оценки эффективности разработанного коррекционного комплекса мы решили определить исходный уровень сформированности у обучающихся БУД. На первом этапе исследования нами были проанализированы результаты педагогического наблюдения. Его результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты педагогического наблюдения

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Виды базовых учебных действий | Распределение учащихся по количеству набранных баллов | | | | | |
| *Результаты оценки регулятивных базовых учебных действий* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| входить и выходить из учебного помещения со звонком | 5 | 4 | 3 |  |  |  |
| следовать правилам школьного поведения на уроке (поднимать руку, вставать и выходить из за парты и т. д.) | 5 | 4 | 3 |  |  |  |
| принимать цели и произвольно включаться в деятельность, следовать предложенному плану и работать в общем темпе | 5 | 4 | 3 |  |  |  |
| осуществлять контроль контролировать и оценку своих действий и действий одноклассников | 7 | 3 | 2 |  |  |  |
| соотносить свои действия и их результаты с заданными образцами | 7 | 3 | 2 |  |  |  |
| принимать оценку деятельности, оценивать ее с учетом предложенных критериев, корректировать свою деятельность с учетом выявленных недочетов | 7 | 3 | 2 |  |  |  |
| *Результаты оценки познавательных базовых учебных действий* |  |  |  |  |  |  |
| выделять существенные, общие и отличительные свойства предметов | 8 | 3 | 1 |  |  |  |
| делать простейшие обобщения, сравнивать, классифицировать на наглядном материале | 8 | 3 | 1 |  |  |  |
| дифференцированно воспринимать временные и пространственные отношения | 8 | 3 | 1 |  |  |  |

Анализ данных педагогического наблюдения показал, что у большинства детей обнаруживался низкий уровень сформированности регулятивных действий. Они не могли самостоятельно следовать правилам школьного поведения, нуждались в организующей помощи со стороны педагога. Способность выполнить задания по указанию учителя и в отдельных ситуациях выполнить задания самостоятельно (т.е. оценка 2 балла) отмечается по большинству показателей только у 3-х из 12 школьников (25 %). У 5 школьников (42 %) большинство регулятивных действий было несформировано, дети часто не могли включиться в процесс выполнения заданий даже вместе с учителем. Четыре школьника (33 %) выполняли действия по прямому указанию учителя и нуждались в активной организующей помощи со стороны учителя.

Из таблицы также видно, что у большинства детей (67 %) учащихся обнаруживались значительные трудности в выполнении различных познавательных действий. Трое детей могли только с помощью прямого указания учителя выделить существенные, общие и отличительные свойства предметов. Два других школьника были способны самостоятельно делать простейшие обобщения, в отдельных ситуациях выполняли операции сравнения и классификации на наглядном материале.

На следующем этапе были проанализированы данные экспериментально-психологического исследования.

На первом этапе оценивались особенности выполнения заданий учащимися по методике «Выкладывания узора из кубиков». Результаты функционального анализа сформированности регулятивных умений у учащихся представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Функциональный анализ сформированности регулятивных умений у учащихся

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерии оценивания | Распределение учащихся по уровням сформированности регулятивных умений | | |
| I уровень | II уровень | III уровень |
| Наличие ориентировки | 9 | 3 |  |
| Характер ориентировки | 9 | 3 |  |
| Предвосхищение промежуточного результата | 9 | 3 |  |
| Предвосхищение итогового результата | 10 | 2 |  |
| Степень произвольности в исполнительной части | 8 | 4 |  |
| Степень произвольности в контрольной части | 8 | 4 |  |
| Наличие средств контроля и характер их использования | 9 | 2 |  |

Функциональный анализ сформированности произвольной регуляции деятельности показал, что у большинства школьников (75 %) отсутствовала ориентация на образец, характер ориентировки был хаотический, отсутствовало предвосхищение не только промежуточного, но и конечного результата, практически отсутствовал контроль деятельности.

У других учащихся (25 %) соотнесение анализ образца имел неорганизованный эпизодический характер без систематического соотнесения, ориентировка была не на всех этапах выполнения задания, только в отдельных операциях имело место предвосхищение промежуточного результата, а предвосхищение конечного результата возникало только к концу действия. В исполнительной части такие учащиеся опирались на план и средства, но иногда действовали импульсивно. Использовались недостаточно эффективные средства контроля, а последний имел преимущественно констатирующий характер.

Результаты диагностики познавательных базовых учебных действий с использованием экспериментально-психологических методик представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты экспериментально-психологического исследования сформированности регулятивных и познавательных базовых учебных действий

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Методики исследования познавательных базовых учебных функций | Распределение учащихся по количеству набранных баллов | | | | | |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Результаты исследования по методике «Четвертый лишний» | 7 | 4 | 3 |  |  |  |
| Результаты исследования по методике «Сравнение понятий» | 7 | 4 | 3 |  |  |  |
| Результаты исследования по методике «Проба Хэда» | 10 | 2 |  |  |  |  |
| Результаты исследования по методике «Слепые часы» | 9 | 3 |  |  |  |  |

Как видно из таблицы у большинства детей выявлен низкий уровень сформированности познавательных действий. Так, при выполнении заданий «Четвертый лишний» и «Сравнение понятий» дети в основном выделяли внешние, конкретные признаки понятий. При сравнении понятий «лошадь» и «корова» учащийся отвечал: «Лошадь большая, а корова маленькая. Лошадь без рогов, а у коровы рога. У коровы четыре ноги, и у лошади четыре ноги». В другом случае: «Лошадь бегает, а корова мычит. Корова дает молоко, а лошадь сено. Корова пасется, а лошадь нет».

Еще большее число школьников имели самые низкие показатели по результатам выполнения заданий на исследование пространственных и временных представлений. Так 10 учеников (83 %) показали низкий уровень выполнения заданий «Слепые часы» и «Проба Хэда». Более успешное выполнение заданий отмечалось у 25 % школьников.

Более подробный анализ структуры учебной деятельности детей, позволил выявить комплекс факторов, обусловливающих трудности формирования базовых учебных действий. К таким факторам относились: разная степень выраженности нарушений внимания, памяти, произвольной регуляции, отчетливо проявляющихся на фоне повышенной психической истощаемости и инертности деятельности, что свидетельствовало о выраженной функционально-органической недостаточности центральной нервной системы.

Так, низкий уровень регулирующей функции речи, обнаруживался в трудностях формирования действий программирования и контроля. Детям было трудно сосредоточить внимание на выполнении задания в условиях словесной инструкции, сконцентрироваться на анализе условий задачи, поиске различных средств и способов ее решения. Сказывался также низкий уровень познавательной активности и учебной мотивации обучающихся с умственной отсталостью.

Таким образом, результаты исследования регулятивных и познавательных базовых учебных действий по методике стандартизированного педагогического наблюдения и экспериментально-психологическим методикам в целом соответствуют и характеризуют низкий уровень сформированности этих умений у школьников с легкой умственной. Выявленные низкие результаты обусловливают необходимость организации специальной работы по формированию регулятивных и познавательных базовых учебных действий у учащихся.

4.1 Содержание работы по формированию базовых учебных действий у учащихся с умственной отсталостью

На основе системного подхода был разработан и апробирован комплекс заданий по формированию регулятивных и познавательных базовых учебных действий у школьников с нарушением интеллекта.

Как было отмечено выше, реализация системного подхода в специальном образовании обусловливает изменение в планировании и организации урока, использующихся методах и приемах обучения. Регулятивные и познавательные умения здесь выступают как условие успешности обучения [2].

В соответствие с поставленной целью, состоящей в повышение уровня произвольной регуляции и познавательной деятельности учащихся на уроке, перед учителем ставились следующие задачи:

1) обеспечить такую организацию условий обучения детей, которая соответствовала бы их индивидуальным психологическим и психофизическим особенностям;

2) использование приемов и форм работы, способствующих формированию регулятивных и познавательных базовых учебных действий у учеников на уроке;

3) отслеживание динамики изменений формирования регулятивных учеников.

Разработка программы формирования регулятивных и познавательных умений у учащихся в урочной деятельности начиналась с этапа проектирования. При проектировании каждого урока учителем определялись конкретные регулятивные и познавательные умения, формирующиеся на разных этапах учебного занятия. Продумывались учебные ситуации, использующиеся образовательные технологии, методы и приемы организации деятельности учащихся, обеспечивающие формирование регулятивных и познавательных учебных действий.

Рассмотрим подробнее этапы работы по формированию регулятивных и познавательных умений у учащихся в урочной деятельности.

Формирование системы базовых учебных действий осуществлялось в заранее проектируемых учебных ситуациях на каждом уроке. Проектирование этих ситуаций, как и самих уроков предполагало:

1. Планирование формирования в системе уроков, для каждого урока и каждой учебной ситуации конкретных видов регулятивных и познавательных базовых учебных действий в рамках коррекционных задач.

2. Подбор для каждой учебной ситуации заданий, методов и приемов, направленных на формирование конкретного вида регулятивных или познавательных учебных действий.

3. Использование дифференцированного и личностно-ориентированного подходов к формированию базовых учебных действий, то есть учет типологических особенностей учащихся и зоны ближайшего развития каждого ученика.

Для формирования регулятивных и познавательных базовых учебных действий у учащихся в учебном процессе использовались технологии, отвечающие принципам деятельностного подхода: игровые технологии, технологии непосредственно направленные на формирование действий планирования, контроля и целеполагания. Коррекционная работа на уроке предполагала создание у условий для постепенного перехода учеников к саморегуляции своей деятельности и самоконтролю, в том числе за счет развернутой алгоритмизации обучения, повторения общих алгоритмов действий в ориентировке, исполнении, контроле и оценивании в каждом учебном задании.

В едином алгоритме на каждом занятии учителем организовывалась работа учащихся с учебным материалом с четким определением операций: нахождение в учебнике ответа на заданный учителем вопрос; совместное с учителем составление простого плана по прочитанному рассказу.

При организации самостоятельной работы варьировался объем заданий и формы помощи школьникам. Дети с низким уровнем сформированности произвольной регуляции получали меньшее число заданий.

Учителем использовались разные виды помощи учащимся в процессе обучения:

1) помощь в составлении плана задания;

2) дополнительное инструктирование в ходе учебной деятельности – алгоритмизация проверки задания;

3) стимулирование учебной, познавательной и речевой деятельности посредством предоставления иллюстративного и демонстрационного материала (индивидуального и общего пользования) и образцов речевых высказываний;

4) стимулирование поощрением и порицанием, создание ситуаций успеха; контроль за учебной деятельностью: пооперационный контроль, более частый опрос.

Для детей с выраженными трудностями планирования действий учитель, предъявляя задание, разделял его на части и отдельно контролировал их выполнение, внося необходимые коррективы. На выполнение учебных заданий детям с повышенной истощаемостью и инертностью внимания учитель давал больше времени, чем другим ученикам.

Необходимым условием полноценного формирования регулятивных умений являлась организация совместной деятельности детей.

В едином алгоритме реализовывались рефлексивные моменты, предусмотренные на каждом уроке: подведение совместно с детьми итогов работы, оценка настроения, постановка целей будущей работы, планирование хода выполнения задания и пр. С учетом работоспособности детей дозировалась учебная нагрузка, для повышения психофизической активности детей использовались различные двигательные упражнения и физкультминутки.

В ходе проектирования уроков планировались учебные ситуации, обеспечивающие условия для формирования основных компонентов мыслительной деятельности (мотивационного, операционального, коммуникативного), подбирались задания, направленные на формирование логического мышления с учетом возможностей учащихся (зоны ближайшего развития). Учителями предлагались задания, направленные на формирование у учащихся системы понятий, отражающих сложные отношения и связи между предметами, явлениями реальной действительности.

Педагогическая работа по обучению словарю и формированию понятий осуществлялась разными способами: на уроках создавались ситуации, имитирующие обучение ребенка в жизненных условиях, использовались специально разработанные игры.

С целью формирования словарного запаса и развития понятийного мышления школьники учились подбирать к словам, обозначающим действия, слова предметы, связанные с этими действиями. В процессе успешного усвоения указанного отношения (в обычных условиях прохождения школьной программы) создавались возможности для усложнения интеллектуальной деятельности детей. Учащимся предлагались доступные по установлению связи между действиями и объектами их приложения.

Умения устанавливать самые разнообразные отношения между понятиями, начиная с достаточно простых (действие – объект действия, предмет – функция) и кончая более трудными для учащихся (часть – целое, элемент – множество), формировались у школьников с помощью различных методических приемов, как на уроках, так и во внеклассное время.

Так, на уроках развития речи и чтения учащиеся постоянно оказывались перед необходимостью отвечать на вопросы «Кто? (Что?) Что делает?». Использовались задания на подбор разных субъектов (исполнителей) одного и того же действия. Например:

Что (кто) растет? Дерево, цветы, фрукты, овощи,

ягоды, животные, люди.

Кто (что) прыгает? Белка, лягушка, воробей, заяц, лиса, кошка,

коза, лев, мяч, человек.

Использовались упражнения в подборе разных действий одного субъекта, исполнителя. Например: Ученик – учит, решает, считает, прибавляет, пишет, читает и т.д.

Использовались также слова с обозначением противоположных действий: беги – стой, говори – молчи, одеваться – раздеваться, работать - отдыхать, прийти – уйти и т.д. На этом материале учащиеся овладевали конструкцией «А», а «Б»: Ручка лежит, а журнал стоит. Самолет летит, а лодка ... .

Таким же образом происходило формирование и других отношений: предмет – признак, предмет – материал, действие – орудие действия, действие – признак действия и др.

Понимание причинно-следственных отношений непосредственно связано с усвоением временных отношений. В упражнения на установление этих отношений практически включается весь словарь глаголов (для обозначения учебных действий, действий в интернате и т. д.).

Для усвоения этих отношений использовались задания на установление времени наступления (появления) признаков. Например, на вопрос «Когда бывает темно? (светло? пасмурно? ясно? холодно? тепло?)» учащиеся должны были составить ответ в виде словосочетаний: ночью темно, днем светло, в дождь пасмурно, зимой холодно, летом тепло.

Систематизация знаний детей о характерных признаках времен года осуществлялась с помощью вопросов, например, о том, когда можно наблюдать сосульки или проталины (лужи, ледоход, слякоть и т. д.).

На разных предметах с учащимися проводилась специальная работа по усвоению логико-грамматических предложно-падежных конструкций с помощью различных наглядных пособий и в ходе предметно-практической деятельности.

Наряду с реализацией комплекса заданий по формированию базовых учебных действий у учащихся в урочной деятельности с ними проводились отдельные коррекционные занятия. Коррекционная программа предусматривала 20 таких занятий. Занятия имели общую структуру, были объединены общей целью и взаимосвязаны между собой, предполагали соблюдение четкой последовательной реализации поставленных целей для наилучшего достижения каждым ребенком результатов.

Структура каждого занятия обязательно включала в себя следующие этапы:

1. *Мотивационный,* целью которого было создание благоприятной атмосферы, положительного настроя детей на взаимодействие и установление положительной мотивации общения, формирование интереса к предстоящей деятельности.

**2.** *Подготовительный,* включающийпальчиковую, речевую и дыхательную гимнастики с целью повышения общей психической активности и снятия психоэмоционального напряжения. Важной составляющей данного этапа является сопровождение всех упражнений внешней речью на уровне комментирования.

**3.***Основной.*На данном этапе происходит развитие основных логических операций с использованием разнообразных вербальных и невербальных методов и приемов с опорой на учебный и не учебный материал.

**4.***Завершающий.*Это этап оценки и самоанализа детьми результатов собственной деятельности, своих успехов и неудач. Заключительная положительная оценка занятия педагогом.

Для решения коррекционных задач были использованы приемы комплексной методики психомоторной коррекции, разработанной А.В. Семенович и ее сотрудниками, а также приемы бихевиоральной психокоррекции.

В зависимости от выявленных в ходе диагностики особенностей сформированности регулятивных и познавательных действий школьников содержание заданий имели дифференцированный характер.

Так, в работе с школьниками 2-й группы обучаемости, основной акцент ставился на овладение детьми структурой мыслительной деятельности. С помощью наводящих вопросов (повторяющихся на каждом занятии) целенаправленно формировался алгоритм ориентировки в задании, составление плана решения (ответа на вопрос), действия контроля (самоконтроля) и оценивания результата.

Основными задачами психолого-педагогической работы с учащимися 2-й группы были:

1) повышение уровня работоспособности детей;

2) развитие у школьников способности к регуляции психической деятельности;

Направленность психологической коррекции определялась результатами выявления и оценки всего комплекса факторов, вызывающих нарушения произвольного поведения у школьников. Исходя из этого, подбирались методы психологической коррекции, позволяющие воздействовать как на нейрофизиологические, так и на социально-психологические механизмы нарушений регулятивных действий.

Работа по развитию саморегуляции у ребенка осуществлялась в несколько этапов. На начальном этапе детей обучали нормам и правилам поведения, давался готовый алгоритм действий в определенных ситуациях. Закрепление приобретаемых навыков осуществлялось с помощью с различных поощрений (вербальных, материальных).

На втором этапе ребенок применял усвоенный алгоритм действий для оценки деятельности других. На третьем этапе ребенок совместно с психологом планировал собственные действия в различных воображаемых ситуациях. Только после этого ребенок учился самостоятельно выстраивать и регулировать собственную деятельность. Регуляция поведения и готовность принимать совместные решения формировались также на групповых занятиях, когда перед детьми ставились задачи по созданию общего плана решения какой-либо задачи.

Для развития навыков саморегуляции использовались различные виды игр: подвижные игры на внимание, различающиеся по задействованным ориентировочным анализаторам (зрительный, слуховой, тактильный) и по отдельным компонентам внимания (концентрация, переключение, распределение); игры на усидчивость и неподвижность; игры, в которых ребенку нужно быть внимательным и неподвижным.

Для работы по формированию произвольной регуляции поведения у детей активно привлекались их родители. Психологом совместно с родителями детей осуществлялась организация режима дня ребенка, которая включала следующие моменты:

1) каждый день перед ребенком ставилась определенная цель, которую он должен достичь (в качестве цели могли выступать хорошее выполнение домашнего задания, примерное поведение, уборка в своей комнате и т. д.);

2) усилия ребенка при достижении этой цели поощрялись словесными одобрениями, лаской;

3) в конце дня поведение ребенка оценивалось в соответствие с достигнутыми результатами.

Учитывая, что слабое развитие тех или иных психических функций может обусловливать трудности формирования структуры учебной деятельности детей, в коррекционную программу были включены упражнения из методики А.В. Семенович, направленные на развитие перцептивных и мнестических возможностей, одновременных и реципрокных сенсомоторных взаимодействий, на формирование пространственных представлений и динамическую организацию двигательного акта.

Индивидуальные и групповые психокоррекционные занятия с детьми проводились психологом четыре раза в неделю.

В индивидуальной коррекционной работе с детьми 1-й группы акцент делался на разнообразные упражнения на классификацию, обобщение и сравнение групп объектов на наглядном и образном материале, т.е. были направлены на формирование операционального компонента мыслительной деятельности.

Например, для формирования у детей отношений «род - вид» использовались различные упражнения: классификация понятий, сравнение и обобщение понятий (исключение лишнего), прогнозирование отсутствующих слов-понятий на основании анализа данных, сравнения объемов понятий.

В ходе коррекционной работы использовались различные задания на классификацию. Например, подбор видовых и родовых понятий. Задание состояло в том, что учащимся раздаются карточки с картинками или словами, обозначающими видовые понятия. Учитель показывал слово – родовое понятие, например, «Одежда», а учащиеся поднимали карточки с изображением или обозначением различных предметов одежды и называют их.

В другом варианте этого задания учащимся раздавали карточки с обобщающими словами «Посуда», «Овощи», «Транспорт» и т.д. Учитель называл слова, например, «Тарелка», «Огурец», «Трамвай». Учащиеся поднимали соответствующие карточки и все вместе проговаривали, например: «Трамвай - это транспорт».

На коррекционных занятиях активно использовались игровые ситуации для развития логического мышления у школьников. Например, для формирования действия классификации использовалась игра «Помоги почтальону». Описание игры представлено ниже.

У учащихся на карточках-«дверях» «почтовые ящики» (с названиями родовых понятий). В сумке у «почтальона» слова, обозначающие видовые понятия. «Почтальон» берет из сумки карточку со словом, а играющие соотносят ее с обобщающим словом на своем ящике и в случае логического соответствия просят ее у «почтальона» и опускают это «письмо-карточку» в свой «почтовый ящик». Невостребованные карточки остаются у «почтальона». При этом отсутствующие слова - родовые понятия «почтальон» может попросить назвать («Каких почтовых ящиков не хватает?»). В подобных игровых ситуациях осуществлялась отработка и других логических действий.

Учитывая, что у многих детей с умственной отсталостью в той или иной степени обнаруживались признаки функциональной недостаточности деятельности мозга, осуществлялось также медицинское (психофармакологическое) сопровождение учащихся. Врачом были назначены различные препараты, улучшающих обмен веществ в мозговой ткани, повышающих уровень психической работоспособности и содействующих улучшению нейродинамических процессов.

Применение медикаментозного лечения в каждом отдельном случае определялось врачом после обследования ребенка, анализа его педагогической и психологической характеристики, и по согласованию с родителями.

4. 2 Анализ результатов работы по формированию базовых учебных действий

Апробация комплекса упражнений по формированию регулятивных и познавательных базовых учебных действий у учащихся с умственной отсталостью осуществлялась в течение 2-х месяцев. Отслеживание динамики развития учащихся проводилось посредством срезовых заданий и наблюдения за учебной деятельностью учеников. Отсутствие результативности коррекционной работы было основанием для внесения изменений в индивидуальную программу работы с конкретным учащимся.

На контрольном этапе эксперимента нами была проведено диагностическое исследование школьников, с которыми проводилась коррекционная работа. Ее эффективность определялась путем сравнения исходных и итоговых показателей диагностики. Для объективности оценки результатов работы использовались те же методы диагностики. Данные сравнительного анализа представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты педагогического наблюдения после коррекционной работы

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Виды базовых учебных действий | Распределение учащихся по количеству набранных баллов | | | | | |
| *Результаты оценки регулятивных базовых учебных действий* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| входить и выходить из учебного помещения со звонком | 3 | 5 | 4 |  |  |  |
| следовать правилам школьного поведения на уроке (поднимать руку, вставать и выходить из за парты и т. д.) | 3 | 5 | 4 |  |  |  |
| принимать цели и произвольно включаться в деятельность, следовать предложенному плану и работать в общем темпе | 4 | 5 | 3 |  |  |  |
| осуществлять контроль контролировать и оценку своих действий и действий одноклассников | 5 | 5 | 2 |  |  |  |
| соотносить свои действия и их результаты с заданными образцами | 4 | 6 | 2 |  |  |  |
| принимать оценку деятельности, оценивать ее с учетом предложенных критериев, корректировать свою деятельность с учетом выявленных недочетов | 6 | 4 | 2 |  |  |  |
| *Результаты оценки познавательных базовых учебных действий* |  |  |  |  |  |  |
| выделять существенные, общие и отличительные свойства предметов | 6 | 4 | 2 |  |  |  |
| делать простейшие обобщения, сравнивать, классифицировать на наглядном материале | 7 | 4 | 1 |  |  |  |
| дифференцированно воспринимать временные и пространственные отношения | 7 | 4 | 1 |  |  |  |

Из таблицы видно, что результаты диагностического исследования характеризуют положительную динамику в формировании регулятивных и познавательных умений у школьников с умственной отсталостью.

У двух обучающихся после проведения коррекционной работы значительно улучшился показатель целеполагания. Они научились без значительных усилий и помощи со стороны педагога принимать поставленную задачу, удерживать цель весь период выполнения задания. Способность в определенных ситуациях к самостоятельному и осознанному выполнению инструкций, осуществлению без значительной внешней помощи контроля и оценки выполняемых действий, быстрое исправление ошибок по прямому указанию учителя отмечалась после реализации программы у 15 % школьников.

25 % обучающихся после проведенной работы, хотя и нуждались во внешнем контроле, все же, в отдельных ситуациях также были способны самостоятельно выполнять деятельность по инструкции, осуществлять ее контроль и оценку.

Значительная динамика обнаруживалась у двух учащихся в развитии дифференцированного восприятия пространственных и временных отношений, а также формировании логических действий на наглядном и доступном вербальном материале. Эти учащиеся могли в определенных ситуациях уже самостоятельно ориентироваться в пространственных и временных отношениях, выполнять простые логические действия.

Другие учащихся выполняли эти действия преимущественно по указанию учителя, и только в отдельных ситуациях были способны выполнить доступные им познавательные действия самостоятельно, при незначительном внешнем контроле.

Таким образом, отмеченная незначительная положительная динамика формирования базовых учебных действий позволяет считать обоснованным дальнейшую работу в этом направлении.

**5 Перспективы развития инновационного проекта**

Перспективы развития инновационного проекта нам представляются в разработке и апробации программы формирования БУД. Кроме того, мы полагаем, что следует доработать систему показателей сформированности базовых учебных действий, ориентируясь на выделенные профессором В. В. Воронковой типологические группы (уровни) обучаемости школьников с легкой умственной отсталостью. По ее мнению, основными показателями обучаемости для умственно отсталых учащихся следует считать обобщенность мыслительной деятельности, в том числе перенос знаний и умений в относительно новые условия, осознанность, определяемую отношением словесно-логических и практических компонентов мыслительной деятельности, а также самостоятельность в решении заданий [3].

Важнейшим показателем обучаемости также является восприимчивость учащихся к помощи со стороны взрослого, например, их реакция на характер и объем помощи. В.В. Воронкова отмечает, что отнесенность школьников к той или иной группе не является стабильной. Под влиянием корригирующего обучения учащиеся развиваются и могут переходить в группу выше или занять более благополучное положение внутри группы [3].

Таким образом, используя предложенную номенклатуру БУД, можно определить уровни их сформированности в соответствии с типологическими характеристиками четырех групп обучающихся с легкой степенью умственной отсталости.

**6 Новизна, практическая значимость и риски при реализации проекта**

***Новизна проекта***

Новизна проекта состоит в реализации новых подходов к формированию у школьников с умственной отсталостью умений, обеспечивающих успешность овладения разными видами деятельности и дальнейшей социальной адаптации.

***Практическая значимость***

Практическая значимость исследования состоит в разработке на основе системного подхода программы формирования БУД, а также системы мониторинга оценки их сформированности у школьников.

***Риски при реализации проекта***

В качестве вероятных рисков реализации проекта мы предполагаем возможность значительных трудностей формирования БУД у части обучающихся в связи с разной тяжестью и структурой нарушений психического развития.

Литература:

1. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика/Еременко И.Г. – КИЕВ, Головное издательство Издательского объединения «Вища школа», 1985.

2. Инновационные технологии коррекционно-развивающей работы с учащимися: учебно-методическое пособие. – Краснодар: «Просвещение-Юг», 2012.

3. Инновационные подходы к первичной профилактике девиантного поведения у детей и подростков с умственной отсталостью. – Краснодар: «Просвещение-Юг», 2012.

4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.]; под ред. Асмолова А.Г. – 3-е изд. – М.: «Просвещение», 2011.

5. Клещева Л.А. Организация процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы. В кн. организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях. Методическое пособие. – Краснодар: «Просвещение-Юг», 2013.

6. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. В.В. Воронковой – М.: «Школа-Пресс», 1994.

7. Психолого-педагогическое сопровождение реализации федеральных государственных образовательных стандартов начального образования. От теории к практике: учебное пособие / Рыженко С.К., Кузма Л.П. – Краснодар, «Просвещение ЮГ», 2013.

8. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др./под ред. Н.М. Назаровой. – 4-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.